Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Noveduc (Cap. 6. "El jardín como espacio de cuidado").

Capítulo 6. El jardín como espacio de cuidado

Sueño que alzo la proa y subo a la luna en la canoa.
Y allí descanso, hecha un remanso mi propia piel.
(Jorge Fandermole)

La tibia frontera de la piel

Tal vez la imagen que mejor ilustra la idea educativa del cuidado es la del bebé en el jardín maternal. Porque al contrario de la alumnidad fundada en el enrolamiento del niño en la escuela, para el bebé la alumnidad es holística, es una alumnidad trascendente. La del bebé es una forma de ser alumno, si así cabe llamarlo, en la que los contenidos no son piezas de un programa a ser incorporadas, sino apenas abstracciones que le sirven a los maestros y maestras para tratar de entender los misterios de la experiencia infantil. Una alumnidad en la que no caben las grillas horarias rígidas, ni las grupalidades homogeneizantes. En realidad, ser bebé y ser alumno al mismo tiempo es una combinación a primera vista improbable e indeseable. Pero si se ha de insistir, requiere pensar la experiencia del alumno como una inmersión en un ambiente cuidado y enriquecido, a cargo de sus maestros y maestras. El bebé, si fuera alumno, no lo sería porque estudie, ni porque "aprenda contenidos", y no es objeto de evaluaciones como las que suelen pensarse en otros espacios escolares. El bebé no sabe que es alumno: vive su mundo desde la tibia frontera de la piel, y se encuentra con objetos, palabras, sonidos, miradas, posturas, bajo el cuidado atento y dedicado de sus docentes, que lo acompañan desde su meditada sensibilidad, y también desde sus saberes acerca de los bebés y acerca del mundo al que se incorporan, que está hecho también de objetos, palabras, sonidos, miradas, posturas.

Había una vez un bebé. Había sido, meses atrás, una noticia inmensa que transformaría la vida de sus padres. Había sido, luego, una mancha en una ecografía en la que apenas se insinuaba el latido de un corazón. Había sido el reflejo de un libro de nombres en el que cualquier palabra podría terminar nombrando una vida. Había sido muchas cosas, porque ser bebé es muchas cosas. Es una forma de acompañamiento a la que se atribuyen complicidades que el propio bebé no llega aún a sospechar. Había una canción, por ejemplo, que emocionaba a su madre hasta las lágrimas, una canción que contaba bellísimamente la historia de los pescadores del Remanso Valerio. Y allí está el bebé, en brazos de esa mujer que es su madre. Y mientras ella escucha la canción, el bebé juguetea con sus collares, y los botones de su blusa. Porque un bebé es alguien que jamás ha escuchado esa canción, que apenas si percibe lo que es una canción, y que ni de lejos sospecha la tristeza del pueblito pobre del litoral que la canción evoca, no visualiza al escucharla los camalotes flotando solemnes en su lenta procesión, el atardecer rojísimo de los veranos santafecinos, que hacen llorar a su mamá mientras lo

sostiene en brazos. Pero su bebidad de bebé discurre, indudablemente, al calor del atardecer litoraleño y de esas lágrimas imprescindibles que lo humedecen y lo humanizan.

Ni lo que falta, ni lo que sobra

En sus escritos pedagógicos, el filósofo Immanuel Kant define a la educación como la confluencia de tres elementos: la disciplina, la instrucción y el cuidado. La disciplina es aquella parte de la educación que "impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad". Y tiene un carácter negativo, porque "es la acción por la que se borra del hombre la animalidad". En un sentido amplio, para Kant la disciplina consiste en sacarle al Hombre (así, con mayúsculas, porque se refiere a la humanidad) lo que le sobra, cierta bestialidad original que debe ser erradicada. La instrucción, al contrario, consiste en ponerle lo que le falta: la Ley, la razón, es la parte positiva de la educación. Y resume ambas cuestiones en la siguiente reflexión:

> No hay nadie que haya sido descuidado en su juventud, que no comprenda, cuando viejo, en qué fue abandonado, bien sea en disciplina, bien en la instrucción. El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado, es salvaje (Kant, 2003, p.4).

El cuidado, por su parte, no consiste en sacar lo que sobra ni en añadir lo que falta, sino en ejercer ciertas precauciones "para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas". Se cuida a los chicos de los peligros externos, pero también (y quizás, sobre todo) de sí mismos. "Si un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos", ejemplifica.

Me gustan estas ideas tan añejas (recordemos que Kant nació en 1724, fue uno de los filósofos de la ilustración) porque muestran ya una idea del cuidado como una forma de intervención que no busca modificar o transformar (ya sea añadiendo o quitando) sino conservar, sostener, acompañar. Puede decirse que cuidar se refiere a una serie de gestos donde se destaca la idea de enfocar la atención en el otro, brindarse desde una actitud de disponibilidad, esperar, dar tiempo, y también proteger. Y el acto de educar, claro, contiene también a la práctica del cuidado. Si la relación pedagógica es, como hemos leído tantas veces, asimétrica, esto se pone muy en evidencia en el acto de cuidar, porque en el jardín los docentes cuidamos a los chicos y chicas, y no pedimos ser cuidados por ellos a cambio. El cuidado puede suscitar algunas formas de reciprocidad, pero es básicamente una práctica que va en una sola dirección. De hecho, se puede cuidar a alguien que duerme, y se puede cuidar a alguien sin que éste lo sepa. Si los docentes buscamos que los chicos de vez en cuando nos presten cierta atención - para ofrecerles una consigna, para contarles un cuento o para lo que sea - el cuidado es, en cambio, el lugar en el que somos nosotros los que les prestamos atención a ellos.

Una relación que nos puede convocar desde la educación infantil en relación al cuidado es la que lo pone lado a lado, como disputándose sentidos, con la enseñanza. Se lo presenta, a veces, como un dilema. Y hay varias versiones de este cruce entre *cuidar* y *enseñar*.

En primer lugar, la mirada histórica: muchas de las instituciones que hoy conocemos con funciones *educativas* para la primera infancia nacieron con una finalidad más dirigida a la guarda, y se fueron convirtiendo en escuelas. Pero también persiste en muchos discursos de nuestros tiempos como una pregunta dilemática: ¿enseñar o cuidar?, donde la cuestión se presenta como una tensión sobre el rol del nivel inicial, especialmente en el jardín maternal, como si hubiera que elegir entre ambas, o como si fueran cosas totalmente diferentes y excluyentes. También se habla del dilema (sólo aparente, claro) entre lo pedagógico y lo asistencial. Y también de enseñar o "acompañar el desarrollo", que no es lo mismo que cuidar, pero se emparenta en el sentido de que la enseñanza es (en términos de Kant) instructiva, y el acompañamiento del desarrollo se parece más a esa intervención conservadora que no quita ni pone, pero aloja, resguarda, envuelve lo que se desenvuelve (en portugués, desarrollo se dice: *desenvolvimento*). Se plantea también el solapamiento de una cosa por la otra: ¿cómo enseñar si debemos cuidar (o "asistir")? donde el cuidado (vestido de asistencialismo) se presenta como un obstáculo para la enseñanza. Y en otro plano, la tecnificación de la enseñanza, la obsesión por los contenidos, puede decirse, termina descuidando a los chicos y las razones más profundas por las que van a la escuela. Y aquí vemos lo opuesto al caso anterior: es la enseñanza (entendida como obsesión por la transmisión literal de contenidos o habilidades) la que representa un problema o amenaza para el cuidado.

Me detengo brevemente en un ingrediente de esta ensalada de dilemas y términos cruzados que acabo de presentar: la idea de "acompañar (o cuidar) el desarrollo" y otros usos actuales del término desarrollo. La idea de desarrollo que ha permeado el pensamiento de la educación infantil en el clásico par entre "enseñar" y "acompañar el desarrollo" se diferencia del uso del término en expresiones como "desarrollo de competencias". En el primer caso, se refiere al desarrollo entendido como cierta secuencia de logros (la marcha, el control de esfínteres, etc.) que, especialmente en los primeros años, el jardín de infantes cuida, observa, acompaña, atiende. El otro uso, mimetiza el desarrollo al aprendizaje y lo tiñe (de nuevo) de utilitarismo. Es el contraste entre una mirada más centrada en permitir el despliegue de un devenir visto como natural, contra la idea de desarrollar capacidades, habilidades, competencias, talentos, etc., esto es, una concepción del desarrollo contemporánea, más parecida al modelo de transmisión, pero con el interés en reemplazar al "contenido" (acusado de enciclopedista) por estos otros conceptos más abiertos y, desde una perspectiva de mercado, supuestamente más "aplicables", "útiles", etc. Con esto quiero señalar la distancia que existe entre los debates de hace veinte años sobre si el jardín maternal "enseña" o "acompaña el desarrollo" y los debates que instalan hoy los organismos internacionales cuando dicen que el mercado demanda el desarrollo de tales y cuales talentos o habilidades en los "futuros trabajadores" (la inteligencia emocional, el pensamiento computacional, la robótica, etc.). En un caso se piensa en las demandas naturales de un cuerpo, en el otro en las demandas políticas del mercado.

Cuidamos porque enseñamos

Me gustaría tratar de pensar el cuidado como parte de la educación, como algo que hacemos no "a la vez que enseñamos" ni "además de enseñar", sino "mientras enseñamos", o incluso "porque enseñamos". Las formas propias de enseñar en el nivel

inicial, además, se imbrican con los cuerpos, mayormente femeninos, de las educadoras, y esto hace que sea ineludible pensar la cuestión del cuidado también desde el género.

Dice Graciela Morgade que el aporte del movimiento feminista desafió a politizar el cuidado. Es decir,

> considerarlo un asunto público, vinculado con el bien común, y no meramente una cuestión de inclinaciones particulares o esenciales. (…) Además, la perspectiva de género habilita a pensar que «a cuidar se aprende». El conocido supuesto de que «para ser maestra hay que amar a los niños y a las niñas», o de que «las mujeres aman a niños y niñas por naturaleza», se resignifica entonces desde el feminismo en otra interpretación: la experiencia histórica de los cuerpos feminizados derivó en la construcción y el despliegue de formas de cuidado de otros y otras que fueron necesarias para el aprendizaje y el desarrollo de niños y niñas en las escuelas (2020, p.57).

Me parece interesante la idea de que *a cuidar se aprende*, para ponerla lado a lado con la idea de que *cuidando se enseña*. Ambas imágenes ofrecen, tal vez, un panorama más interesante de las relaciones entre cuidado y enseñanza que las oposiciones dicotómicas que analizábamos antes. A cuidar se aprende porque no se cuida por naturaleza, porque el cuidado es una construcción social y porque la experiencia de la fragilidad – propia y ajena – nos humaniza y solo experimentándolas podemos comprender y realizar prácticas concretas de cuidado. Y cuidando se enseña, porque cuidando enseñamos a cuidar, a confiar, a encontrarse, pero también porque cuando enseñamos desde una concepción profundamente humana de la enseñanza, no hay transmisión que no requiera de un encuadre cuidadoso, que hospede y envuelva la enseñanza.

La idea del cuidado aparece fuertemente en otro ámbito, también objeto de distinciones generizadas: la medicina. Los médicos, en buena medida, delegan la cuestión del cuidado y la dejan en manos de la enfermería. Este desdoblamiento en una práctica curativa (técnica, científica y masculina) y una práctica de cuidado (dedicada, sacrificada, femenina y nítidamente subordinada a la anterior) nos da una idea de hasta qué punto el cuidado se entrelaza con las tramas políticas. La pandemia de COVID-19, por otro lado, resignificó algunas resonancias de la idea de cuidado en el ámbito de la salud. Ligada desde siempre a la proximidad, al encuentro, a la piel, de pronto se vio asociada a su opuesto: el distanciamiento, el aislamiento, el encapsulamiento de los cuerpos.

En el nivel inicial, claro, no delegamos la tarea de cuidar a los chicos mientras los "enseñamos" (aunque algunas veces la figura de la docente "auxiliar" puede llegar a rozar ese estatuto). Sin embargo, a veces reducimos la educación a la enseñanza (o reducimos la idea de ser educado al aprendizaje, que es lo mismo) y ese es un proceso preocupante, y demasiado frecuente en nuestros tiempos. En ese punto, la idea de cuidado puede crecer en nuestras escuelas infantiles y abrir más puertas para pensar desde allí. Un buen ejemplo son los diseños curriculares que, como textos-mapas, como declaraciones de principios, pueden ser más útiles transmitiendo una filosofía del cuidado que enumerando las competencias y habilidades que buscan inculcar a los niños y niñas. Por eso, porque hay muchas puertas que abrir desde allí, es oportuno dedicarnos a reivindicar el cuidado, como una forma de subrayar algunas notas necesarias sobre el sentido de la escuela en general, y de esta forma particular de escuela que es el jardín.

La didactización del cuidado y la valoración pedagógica del cuidar

Ya hemos oído hablar de la falsa antinomia entre lo pedagógico y lo asistencial. El cuidado, en efecto, ha sido puesto a menudo en oposición a las prácticas educativas, bajo la fórmula de una dicotomía en la que el cuidado termina siendo visto como mera asistencia, como algo que se reduce a lo material, corporal, devaluado en sus efectos y en sus implicancias y a la vez opuesto (o interpuesto) respecto de lo pedagógico. La salida de esta falsa antinomia, sin embargo, no es unívoca. Recorriendo matices del debate aparecen al menos dos salidas de esta falsa antinomia, a las que podríamos llamar: la didactización del cuidado y la valoración pedagógica del cuidar, como gesto propiamente educativo. Más allá del sentido puntual que el asunto adquiere en el nivel inicial, veremos que la cuestión también irradia sentido hacia el trabajo docente en otros niveles de enseñanza.

Esta oposición, entonces, puede derivar en primer lugar en una solución didactizante: allí donde la vida cotidiana de los bebés en la institución demanda la atención de sus necesidades (a las que se caracteriza como el aspecto asistencial o de cuidado), sería necesario volverla educativa, introduciendo en las prácticas que alojan el cuidado y la asistencia (típicamente, el cambiado de pañales, la higiene, la alimentación, el descanso) elementos ligados a los contenidos de enseñanza. Se afirmaba en un documento curricular hace algunos años que "todas las propuestas, incluso las conocidas como actividades de crianza o de cuidados cotidianos (descanso, higiene y alimentación), tienen que ser puestas en marcha pensando en qué enseñamos a través de ellas (normas, comunicación, valores, canciones, poesías, exploraciones…) (MEGCBA, 2014, p.11). Se señala allí además que:

> el nacimiento del Jardín Maternal como guardería, es decir, como una institución que incorpora a los/as niños/as pequeños para asistirlos y cuidarlos mientras sus padres trabajan, condiciona su reconocimiento como institución educativa. Alejarse de esta impronta asistencial no es una tarea sencilla e implica reconocer que si bien el cuidado es la base esencial de toda acción con los/as niños/as pequeños, la puesta en marcha de propuestas educativas (sostenidas en el cuidado cotidiano) posibilita incluir lo llamado asistencial (actividades de crianza) en el marco de lo educativo sin descuidar las propuestas pedagógicas específicas". Y agrega que mirar estas actividades desde lo educativo supone "que al realizar, por ejemplo, el cambio de pañales, se puede acompañar con una canción, una poesía o un objeto para su exploración (Ibíd., p.14).

Esta concepción según la cual jerarquizar pedagógicamente el cuidado consiste en introducir elementos ligados a la enseñanza (canciones, juguetes, poesías, etc.) en las prácticas entendidas como asistenciales se emparenta a ciertas concepciones comerciales de lo didáctico. Dele *Choco-quik* a su hijo en la leche, que la vitamina B-9 hará que aprenda mejor en la escuela. Compre jabón *Alia*, así su hijo se ensucia tranquilo, y aprende. Póngale el disco de *Baby-Sinatra*, para que al dormir incorpore algo de buena cultura musical. En su versión escolar: al cambiar los pañales, nombre las partes del cuerpo con una poesía. Si es en inglés o chino cantonés, mejor, que el mercado de trabajo demanda cada vez más sujetos políglotas.

Esa no es, sin embargo, la única (ni la mejor) forma de conjugar ambos términos de la dicotomía. Como alternativa a esta visión didactizante o mercantilizada del cuidado, hay

visiones más centradas en la valoración pedagógica del cuidar como gesto propiamente educativo, que no necesita llenarse de recursos o de contenidos específicos para ser pedagógico. Si cuidar es mirar, pensar al otro, prestar atención y desplegarse sobre un futuro deseado, entonces la conversación atenta cuida, los rituales que ordenan la jornada cuidan, y cuidan también las manos al alimentar y cambiar los pañales del bebé, si lo hacen comprometidamente, manteniendo el contacto de la mirada, de la piel, de la voz, porque son gestos educativos en sí mismos. Lo dice Rosa Violante: "cambiar a un bebé conversando con él, haciéndole cosquillas, nombrándole y tocándole sus manos y pies, sonriéndole mientras espera que el adulto lo limpie es una situación educativa, no es necesario siempre colgar un móvil para "resignificar" el cambio de pañales de modo que adquiera carácter educativo" (2016). Cambiar el pañal es un gesto educativo en sí mismo del mismo modo que conversar lo es, porque al hablar con otro, cuidándose mutuamente, prestándose tiempo y atención, cuidamos y educamos. Y por eso, en las clases "tradicionales", tan criticadas por magistrocéntricas o conductistas, podría haber (si se asumen con cuidado) también gestos valiosos que esas críticas desprecian cuando solo miran la forma, el dispositivo. Lo contrario de este gesto educativo es la acción mecánica y metódica que se realiza con el interés puesto en terminar la tarea (en cambiar el pañal, en llegar con el programa) y donde el alumno no es sujeto del cuidado, sino objeto de la tarea. La valoración pedagógica de los actos de cuidado proviene de la propia gestualidad del docente, y no de los contenidos de enseñanza reconocibles en el dispositivo.

Cuidar ese mundito en particular que es la sala

El cuidado es situado. Pueden pensarse, claro, políticas dirigidas a jerarquizar, regular, instalar el cuidado; pero el cuidado en sí, es singular y no significa lo mismo en una política pública que en las relaciones. Como muchas otras palabras. Igualdad, por ejemplo: en el texto de las leyes y diseños significará un reparto igualitario de recursos, el empleo de una jerga igualitaria, la consideración igualitaria de distintos intereses en pugna. Pero en el aula, en el territorio singular del encuentro de un docente con su grupo de alumnos y alumnas, la igualdad se traduce en gestos pequeños (esos que Carlos Skliar llama "gestos mínimos")[1] que no caben cómodos en los discursos sobre los derechos, ni en las siglas de los organismos, ni en las estadísticas. Y cuidar es un asunto que, aunque se hable de políticas de cuidado, pedagógicamente tiene un anclaje relacional y situado. Aquí, en el aula, que es desde donde estoy hablando, el cuidado no es una política, sino un gesto ético. Tremendamente político, eso sí. Pero se trata de dos sentidos diferentes de la palabra "política". La primera como acción organizada del Estado, la segunda como profundidad y despliegue en el mundo común de los gestos (sólo aparentemente) privados. En suma: es digno de celebrar que las políticas públicas promuevan la "calidad" de los "servicios integrales de cuidado" dirigidos a la primera infancia, pero ni ese lenguaje ni esa lógica son literalmente las del cuidado, sino las de sus condiciones objetivas de posibilidad. El cuidado como asunto pedagógico es una

1 Dice que "hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del "todos" y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los gestos mínimos para educar" (Skliar, 2011).

invitación a formas precisas (y subjetivas) de pensar el encuentro, el trato, la disponibilidad, el cuerpo, la mirada.

Les propongo cuatro imágenes, apoyadas en cuatro lecturas, para pensar en el cuidado de ese mundito en particular, que es la sala.

1. Cuidar es asumirnos presentes

Para la primera de estas imágenes me apoyo en los versos de *Semilla de crápula*, de Fernand Deligny (2017). Dicen así:

> Érase un asno, adulto desde hacía algunos años y maestro de escuela de profesión, que le pegaba a menudo a los jóvenes corderos porque sus orejas no crecían lo suficientemente rápido. A su lado, un viejo geranio le enseñaba a jóvenes scabiosas cómo debían ponerse rojas. Asignado al mismo trabajo, un viejo mirlo le enseñaba a jóvenes lechuzas los secretos del buen canto. Y ese Centro de reeducación era célebre en el mundo entero, si no por la eficacia de los resultados obtenidos, por la excelencia de sus métodos.

Y es que uno de los descuidos más grotescos en relación a los niños es el de cultivarlos desde afuera, desde arriba, despreciar su presencia, olvidar que están allí: invisibilizarlos, hablar frente a ellos en tercera persona, alzarlos en brazos súbitamente, desde atrás (ignorando que así se sienten violentamente abducidos en medio de su actividad), la desconsideración de sus tiempos, la arrogancia de la superioridad adulta como medida de la mirada hacia los chicos, cuyas orejas de jóvenes corderos no crecen al ritmo adecuado. Es la imagen más brutal del descuido, que invita a pensar recíprocamente la forma más básica y elemental de todo cuidado: el estar presentes para ellos y reconocerlos presentes para nosotros, el trato cuidadoso, el cuidado que honra el significado de la palabra *cuidado* como pensar en el otro, brindarse ofreciendo el propio tiempo, prestar atención.

2. Cuidar es sacarse las ceremonias, desimpostarse

La segunda imagen viene del Abecedario de Carlos Skliar.[2] Allí Carlos retoma una frase de Kafka: "*Soy un niño…¿a qué viene tanta ceremonia conmigo?*". Y a partir de las resonancias que le produce esta idea, esboza otra idea, muy ligada al cuidado: la necesidad de una actitud anti-ceremonial ante la niñez. Es evidente, dice, que los discursos sobre la niñez son notoriamente ceremoniosos y colocan al niño en un lugar ajeno, alejado, difícil de zanjar con las palabras. ¿Cómo quitarse las ceremonias, la gravedad, el peso frente a un niño? Carlos encuentra en la frase de Kafka una sugerencia de liviandad, de búsqueda de la propia niñez en el interior de ese trato. Al leer (al escuchar, en realidad) esta idea, me ha parecido que se vinculaba con el cuidado porque otra forma usual de descuido (tal vez opuesta a su invisibilización) es la impostación. Ya sea en clave de los discursos televisivos ("*¿Qué tal, amiguitos?*"), o los moralizantes, o los que demarcan las fronteras a fuego, o los que simplifican al extremo lo que brindan al niño, o los que pedagogizan al extremo cualquier contacto.

2 Abecedário de Carlos Skliar: Tempo de Delicadeza - https://bit.ly/abecedarioskliar

3. Cuidar es situarse y arrancar las etiquetas

En tercer lugar, retomo a Rafael de Piano, que ha escrito bellas páginas acerca de la idea de "situación". Comenzábamos diciendo que el cuidado es situado, y eso lleva a conjurar otra forma del descuido: la generalización, la idea de que los chicos "son chicos", y eso explica todo. Los chicos, sin embargo, no son chicos: son *esos* chicos y chicas, es *ese* chico o chica. Se tiende a pensar la *situación*, dice Rafael, como la región chica de un mundo grande:

> al mundo ya lo conocemos y luego se dan sus particularidades o situaciones. Pero la situación tiene un nivel ontológico mayor. No accedemos al mundo, sino a través de situaciones, porque un "mundo", estrictamente, no hay (2019, p.40).

Las situaciones son entonces la piel del mundo, y en algún sentido, lo único que vemos del mundo. ¿Conocemos acaso el mundo? De Piano nos dirá que solo a través de las situaciones. Es escalofriante pensar lo lejos que estamos (que hemos estado siempre) de todo lo que creemos conocer: las fronteras, las tradiciones, los paisajes típicos, los próceres, los monumentos, los átomos y los planetas. Todo es principalmente representación, construida en base a las huellas dejadas por las situaciones en las que se nos presentaron. "En una situación", sigo leyendo, "se tienen muchos saberes y en cierto modo no se sabe nada y justamente esto da lugar al despliegue del enigma" (ob.cit., p.41). Por eso, porque operar en una situación implica convertirse en un elemento de la situación, las ideas abstractas pierden espesor, y "solamente se tendrían las ideas que cobran vida dentro de ella" (Ibíd.). Mirar cuidadosamente a los chicos entonces implica mirarlos sin estereotipos, en su singularidad, por fuera de las leyes generales que los definen negativamente (como niños problemáticos, vulnerables o carentes) o desde categorías limitantes (como preoperatorios o egocéntricos, por ejemplo) pero también desde categorías que supuestamente los embanderan, como la del niño de la expresión o el niño tecnológico, o incluso la del niño de los "derechos del niño". La mirada del cuidado es una mirada despojada de lentes y necesita, en todo caso, desmarcarse de los filtros que se imponen para acercarse a la niñez.

4. Cuidar es compartir las experiencias del afecto

Tomo la cuarta imagen de Henri Bergson, estudioso del humor y la risa, un asunto al que volveremos largamente en una sección posterior de este libro, dedicada al reír en la infancia. Cuidar ese mundito en particular que es la sala implica cuidar las relaciones al interior del grupo, los modos de encontrarse, de coincidir. ¿Y puede imaginarse una forma de comunión, un lugar de encuentro más luminoso que la risa compartida? La risa, dice Bergson (1985), exige la complicidad del grupo, de modo que lo cómico no se da —no puede darse— en el aislamiento; tiene, en suma, una significación social. El reír con otros es un ejemplo casi perfecto de esa reunión que debe propiciarse y cuidarse. Pero no es el único, pues si algo, al contrario, nos preocupa o nos entristece, compartir esa afectación es también un gesto del cuidado.

En la sala, cuidamos cuando compartimos las experiencias del afecto, cuando mostramos que las cosas que pasan en el grupo, nos pasan también a nosotros, los adultos, los docentes. Lo contrario de compartir las experiencias del afecto es enseñar a "gestionar" (o a "autorregular") las emociones, porque de ese modo se pone una capa impermeable ante las cosas, se las pretende controlar con fórmulas rígidas y se patologiza el

sentimiento como algo externo, ajeno, carente de contexto y relaciones y ante lo que se requiere una acción remedial.

Hay algo en el ser cuidado que tal vez se emparenta con la experiencia poética, y no está mal, siguiendo a María Zambrano, pensar al que cuida como el que es capaz de pensar (al otro) y al que es cuidado como el que se sumerge y transita las sensaciones. Dice Zambrano que lo que no es embriaguez, ni delirio, es cuidado. "Y ¿a qué el cuidado por nada, si todo ha de terminarse? El filósofo concibe la vida como un continuo alerta, como un perpetuo vigilar y cuidarse. El filósofo jamás duerme, desecha de sí todo canto halagador que pudiera adormirle, toda seducción, para mantenerse lúcido y despierto. El filósofo vive en su conciencia, y la conciencia no es sino cuidado y preocupación" (1996, p.35).